

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
INFANTIL  
2019/2020

La adaptación de la escuela al COVID-  
19, un paso hacia la digitalización

The school's adaptation to COVID-19, a step  
towards digitalization

Autora: Alicia Cadelo Pérez

Directora: Rosa García Ruiz

Septiembre de 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

## ÍNDICE

Resumen .....	3
Abstract .....	3
I. Introducción .....	4
II. Marco teórico .....	6
1. Nuevos conceptos para una nueva educación: alfabetización mediática, competencia mediática y competencia digital .....	6
2. Uso de las TIC en la escuela antes y durante la crisis del COVID-19...	7
2.1. El modelo de educación a distancia adoptado. Análisis de su trayectoria	9
2.2. Desigualdades ante la brecha digital y soluciones aportadas .....	13
3. Relación familia-escuela, asociación crucial ante la enseñanza no presencial .....	17
4. Formación de los docentes respecto a las TICS .....	20
5. Formación de las familias respecto a las TICS .....	23
6. Mediación de los padres en el uso de Internet por parte de sus hijos.	26
III. Marco metodológico .....	29
1. Objetivo de la investigación .....	29
2. Metodología de la investigación .....	29
3. Resultados de la investigación .....	30
IV. Conclusiones y discusión .....	39
Referencias bibliográficas .....	44
Anexo .....	51

Consideración lingüística: Con el fin de simplificar la lectura del presente documento se hará uso del masculino genérico para hacer alusión tanto al género masculino como al femenino, sin intención de adoptar un uso sexista del lenguaje.

## **Resumen**

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia mundial, desencadenando días más tarde la declaración del estado de alarma en España, con el consiguiente cierre indefinido de los colegios, optando por la educación a distancia para finalizar el curso. En este trabajo se analiza qué es y qué posibilidades tiene la educación a distancia, recogiendo la percepción de padres y madres con hijos en Educación Infantil y Primaria, para conocer cómo han vivido este cambio educativo hacia la digitalización. Los resultados indican que las familias se sienten capaces de apoyar a sus hijos en las tareas escolares en la modalidad a distancia, sin embargo, se manifiestan dificultades en el manejo de algunas herramientas. La comunicación con el profesorado ha sido adecuada y, en general, se valora positivamente la implicación de los docentes para garantizar la educación de sus alumnos. Como conclusión se pone en evidencia la importancia de la digitalización de la educación, basada en el uso adecuado de las tecnologías.

**Palabras clave:** COVID-19, TIC, educación a distancia, alfabetización mediática, familia, escuela.

## **Abstract**

On March 11, 2020 the World Health Organization (WHO) declared a global pandemic, triggering days later the declaration of the state of alarm in Spain, with the consequent indefinite closure of schools, opting for distance education to complete the course. This paper analyzes what distance education is and what possibilities it has, collecting the perception of parents with children in Infant and Primary Education, to know how they have lived this educational change towards digitalization. The results indicate that families feel able to support their children in school work in the distance mode, however, there are difficulties in the use of some tools. Communication with teachers has been adequate and, in general, the involvement of teachers in guaranteeing the education of their students is valued positively. As a conclusion, the importance of the digitalization of education, based on the adequate use of technologies, is highlighted.

**Keywords:** COVID-19, ICT, distance education, media literacy, family, school.

## **I. Introducción**

La escuela es un agente socializador que debe adaptarse a los cambios ocasionados en la sociedad, y por ende, ha sido necesario que esta se adecue a la crisis del COVID-19. A pesar de que en reiteradas ocasiones esta se ha mostrado reacia ante los cambios, el cierre de los colegios implantó la educación a distancia como alternativa a la educación presencial.

La escuela ofrece a los alumnos ocasiones constantes de socialización con personas externas a su círculo familiar, además de abogar por su derecho a la educación. Estos, entre otros tantos motivos, hacían impensable que la no presencialidad arrebatara a los niños su derecho a la educación, por ello, el presente TFG está orientado al análisis exhaustivo de la educación a distancia.

El análisis llevado a cabo parte de la base de un modelo educativo asentado en un modelo de educación presencial, donde las TIC quedan relegadas a un plano secundario y la idea de una educación a distancia para todas las etapas educativas parecía inconcebible. Sin embargo, los esfuerzos protagonizados por los centros educativos hacia la digitalización durante la crisis del COVID-19, ha permitido el paso hacia un modelo educativo nuevo, con muchas dificultades, pero que ha puesto en valor la necesidad de desarrollar la competencia digital en la ciudadanía.

Para ahondar en cómo se ha pasado del modelo presencial al modelo a distancia se desarrolla en el marco teórico una revisión sobre la trascendencia que han tenido las TIC en la educación presencial, permitiendo así realizar una comparativa con la importancia que han cobrado en este mismo ámbito durante la crisis del COVID-19. En este mismo apartado se profundiza en las competencias digitales necesarias tanto por parte de los docentes como de los padres, para lograr un uso adecuado de las tecnologías en la labor educativa. Respecto a las familias se realiza un acercamiento hacia el rol mediador que ejercen entre sus hijos e internet, poniendo de manifiesto la necesidad de reforzarlo.

Finalmente, para llegar a tener un conocimiento directo de la realidad del cambio educativo que se ha vivido durante la pandemia, se entrevista a un grupo de padres y madres con hijos en edad escolar, con la intención de conocer su valoración de la modalidad de educación a distancia que han experimentado durante este período.

## II. Marco teórico

### *1. Nuevos conceptos para una nueva educación: alfabetización mediática, competencia mediática y competencia digital*

La sociedad del siglo XXI, igualmente conocida como sociedad de la información, presenta abundantes rasgos distintivos en comparación con las conocidas hasta la fecha. Habitamos un mundo caracterizado por la globalización y el auge de las tecnologías, en el cual es prácticamente imprescindible la mediación electrónica entre la población, surgiendo así la necesidad de nuevas alfabetizaciones.

Según la RAE, el término alfabetizar radica en enseñar a alguien a leer y a escribir, siendo esta una de las principales razones por las que la población ha considerado desde años atrás la escolarización de sus hijos. No obstante, en este contexto tecnológico y digitalizado surgen nuevos términos que determinan cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para asegurar un uso adecuado de los recursos y medios digitales que garanticen la participación activa de la ciudadanía en la sociedad digital.

La alfabetización mediática es, entre estos nuevos términos, uno de los más difundidos. Según la Directiva 2007/65 “abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos”. En este mismo marco, Buckingham (2005) contempla la alfabetización mediática como “el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios”.

A pesar de la extensión de dicho término, no se debe minimizar la trascendencia de otros que resultan igualmente sustanciales, como son la competencia mediática y la competencia digital.

La competencia mediática es definida por la Comisión Europea (2011) como la “capacidad para percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas”. En lo que respecta a competencia digital, la Comisión Europea (2007) la define como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.

La incorporación de estos vocablos en la sociedad como consecuencia de la digitalización ha influido en la escuela, un organismo con la responsabilidad de aclimatarse a los tiempos actuales y venideros. Por consiguiente, el propósito de los centros actualmente no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino a impulsar el desarrollo íntegro del alumno, logrando el afianzamiento de todas las destrezas y competencias necesarias para la vida. Como resultado de esta latente preocupación por adaptar la escuela a la sociedad, la competencia digital ya forma parte del currículum escolar. Esta incorporación al currículo guarda estrecha relación con la afirmación de Marqués (2000), bajo la cual “quienes no sepan leer a través de las fuentes de información digitales, escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos, se considerarán analfabetos”.

## *2. Uso de las TIC en la escuela antes y durante la crisis del COVID-19*

Las TIC forman parte de la escuela, de tal manera que actualmente casi la totalidad de los centros españoles disponen de al menos un ordenador y una pizarra digital interactiva, llegando algunos incluso a tener a su disposición ordenadores personales o tablets para el uso de los alumnos.



A pesar de ello, Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado (2016) estiman que la exposición y la cotidianidad de las TIC en el aula no garantizan el desarrollo de la competencia digital, amparándose en su correspondiente estudio donde se evaluó dicha competencia en el alumnado, mostrando resultados ciertamente bajos. En este sentido Alderete, Di Meglio y Formichella (2017) presentan el mismo criterio, vinculándolo al rendimiento académico y apoyándose en un estudio propio donde hallaron que el uso de las TIC en la escuela no se materializa necesariamente en un buen rendimiento académico, al contrario que sí lo hace la disposición de tecnología en el domicilio.

No obstante, ambos estudios se sustentan en la modalidad presencial, cuyas prácticas pedagógicas relacionadas con las TIC son diferentes a las realizadas en la modalidad a distancia. Considerando la aportación de Area (2008), en la modalidad presencial dichas prácticas radican en secundar las exposiciones magistrales del docente, solicitar al alumno la ejecución de sencillas y reiterativas tareas, buscar información para incrementar los contenidos de los libros de texto y hacer uso de programas informáticos para adquirir ciertas competencias. Estas circunstancias han sido contrastadas a posteriori por González Ruiz, Martín Gómez y Gómez (2019), percibiendo cómo, tras 11 años de uso de la tecnología en las aulas, no se aprecian cambios significativos.

Prensky (2013) reflexiona sobre cómo sería pertinente enseñar a las nuevas generaciones, afirmando que estas no ansían clases teóricas, sino que anhelan una escuela basada en la escucha activa por parte de los docentes y que guarde estrecha relación con la realidad, donde los alumnos tomen sus propias decisiones. Este mismo autor, haciendo referencia concreta a cómo enseñar el uso de TIC en el aula hace alusión a la necesidad de suprimir el rol del docente como un experto en este ámbito, siendo el propio alumno quien aprenda a través de la práctica.

De un uso de las TIC basado en tareas tan elementales como las expuestas, se ha evolucionado, a lo largo de la crisis del COVID-19, a una metodología basada en herramientas tecnológicas, donde las TIC han sido la base de la enseñanza. Se hizo indispensable reinventar una escuela que llevaba años trabajando bajo

las mismas directrices, sin apenas tiempo para planificar cómo efectuarlo, al encontrarnos en una situación sin precedentes, y cuyas consecuencias aún no se han podido medir con exactitud. En este contexto precedente, las políticas educativas han tratado de mejorar la formación de los docentes en el manejo de tecnologías, así como en los estudiantes, con la inclusión en el curriculum de la competencia digital. No obstante, nunca se había tenido en cuenta la necesidad de formar a padres y madres para apoyar a sus hijos en las actividades de aprendizaje, que si bien han sido siempre un aliado fundamental de los docentes, no se esperaba que también necesitasen manejar recursos educativos digitales para adaptarse al nuevo modelo educativo sobrevenido.

Este nuevo entorno escolar al que el profesorado ha hecho frente sin una formación mínima en el manejo de las tecnologías y de las plataformas de enseñanza online, ha basado su metodología en la educación a distancia y los instrumentos y herramientas de los que esta dispone, de la manera que, a nivel de centro, o individual, han considerado más pertinente para favorecer el aprendizaje de los alumnos con los recursos disponibles.

Por todo ello, tras unos meses complejos y sin precedentes, se ha evidenciado la necesidad de mejorar las competencias mediáticas y digitales de docentes, estudiantes y también de padres y madres que han vivido de cerca la responsabilidad de la educación de sus hijos y han supuesto un apoyo fundamental en su aprendizaje en un nuevo modelo de educación a distancia.

### *2.1. El modelo de educación a distancia adoptado. Análisis de su trayectoria*

La educación presencial, a pesar de la digitalización de la sociedad, se ha mantenido fiel al modelo de educación basado en la transmisión de conocimientos, sin una apertura completa a la utilización de la tecnología para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el modelo de educación a distancia sí ha sido más afín a los avances tecnológicos que han ido transformando nuestra sociedad.

Según Guedez (1984), “la educación a distancia es una modalidad mediante la cual se transfiere informaciones cognitivas y mensajes formativos a través de vías que no requieren una relación de contigüidad presencial en recintos determinados.”

Adicionalmente, Marín (1984) subraya que poner el foco en el distanciamiento tutor-alumno no es del todo riguroso, ya que es centrarse en una limitación en lugar de considerar los beneficios que nos ofrece la educación a distancia, del mismo modo que hace alusión al carácter múltiple de este tipo de educación, considerándolo un sistema multimedia.

Si bien la educación a distancia puede resultar novedosa, la realidad es diferente, puesto que esta modalidad se emplea desde hace alrededor de un centenar de años, habiendo ido evolucionando paulatinamente. En vista de los diferentes cambios producidos en este tipo de educación, Garrison (1985 y 1989) distingue tres etapas: correspondencia, telecomunicación y telemática.

La correspondencia surgió de la mano de la imprenta y los servicios postales, basando su enseñanza en textos básicos y poco adecuados para el estudio autónomo. Recuperando el testimonio de Sauvé (1992), podemos afirmar que la forma en la que se comunicaban las instituciones en esta etapa era simple y lenta, pues el texto escrito se enviaba a través de los servicios de correos. Metodológicamente no existía en aquellos primeros años ninguna singularidad didáctica en este tipo de textos, sino que se trataba de reproducir por escrito una clase presencial tradicional.

La etapa de telecomunicación corresponde con finales de los años sesenta y se realizaba, principalmente, mediante la televisión y la radio, apoyando ambos instrumentos el texto escrito. De igual manera, el teléfono enriqueció la comunicación tutor-alumno respecto a la etapa anterior.

Por último, la etapa telemática comenzó alrededor de 1980, cuando las telecomunicaciones empezaron a tener mayor repercusión, siendo tal que se integraron en la educación a distancia y transformaron la metodología de esta.

En este último periodo se introduce el uso del ordenador personal y las acciones realizadas en programas flexibles de enseñanza asistida por ordenador (EAO). La incorporación de nuevas herramientas a la enseñanza a distancia consigue mejorar la calidad de la relación entre alumno y tutor, además de la rapidez y facilidad para acceder a los contenidos. A lo largo de los últimos años, especialmente en este siglo, los diferentes gobiernos españoles han promovido una agenda digital para lograr una escuela conectada, como la llamada Escuela 2.0. Para ello se ha invertido en infraestructuras y recursos, y también en formación del profesorado, y se sigue trabajando intensamente en el objetivo de mejorar la competencia digital de docentes y estudiantes. Sin embargo, el paso de la enseñanza tradicional en una escuela cada vez más digitalizada y conectada, a la docencia no presencial que se ha vivido estos últimos meses, ha sido inesperada, sobrevenida y ha supuesto un cambio a nivel metodológico y de gestión organizativa sin precedentes, del el que aún se está aprendiendo para iniciar el próximo curso, ante la incertidumbre de no saber si la situación sanitaria volverá a exigir la implantación del modelo de docencia no presencial o semipresencial.

La implantación de un modelo de educación a distancia ha sido objeto de investigaciones de expertos a lo largo de los años, como el de Hiltz, Zhang y Turoff (2002), en el que analizaron diferentes investigaciones sobre las diferencias entre el modelo presencial y el modelo a distancia, esclareciendo que las calificaciones obtenidas son mejores en la educación a distancia que en la presencial. En esta misma línea, Shachar y Neumann (2003) realizaron un estudio bajo las mismas directrices, obteniendo resultados semejantes a los del estudio anteriormente nombrado. Aún es pronto para conocer los resultados académicos obtenidos en el modelo educativo desarrollado durante la pandemia, por lo que será necesario un profundo análisis de las prácticas realizadas, los recursos utilizados, las carencias detectadas y las fortalezas que se desprendan de esta experiencia.

Durante la crisis del COVID-19, tal y como ya se ha comentado, todas las etapas educativas implantaron la educación a distancia, haciendo uso de diferentes

herramientas, con una amplia variedad de plataformas y recursos. Utilizando como base la encuesta realizada por UNICEF España (2020), se sabe que los centros educativos han conseguido coordinarse interiormente en la distancia gracias a conferencias realizadas a través de herramientas como Microsoft TEAMS, Zoom, Google, correo electrónico, WhatsApp o recursos similares y plataformas digitales.

Según este estudio, para mantener una comunicación fluida con las familias, las plataformas más usadas han sido el correo electrónico, páginas del centro, videollamadas, WhatsApp o similares, la página de la Conserjería de Educación o las redes sociales. En contraste, para el seguimiento del proceso educativo se han empleado el correo electrónico, las conferencias grupales, Google Classroom, llamadas a las familias, seguimiento de asistencia a las clases online y planes de trabajo semanales con chats de TEAMS.

Cabe destacar que los centros no han hecho uso exclusivo de una herramienta específica, sino que han empleado varias de ellas simultáneamente. Asimismo, las propuestas realizadas giraban fundamentalmente en torno a 3 tópicos: en primer lugar, la expresión plástica, verbal y artística, en segundo lugar, la expresión de emociones, el apoyo mutuo y la solidaridad y, por último, propuestas deportivas vinculadas a hábitos saludables.

Para concretar los datos aportados por UNICEF España, la web [magisnet.com](https://www.magisnet.com)<sup>1</sup> cuenta con el relato de 10 docentes, quienes comparten cuáles han sido sus aplicaciones más valiosas a lo largo de la educación a distancia. Estos testimonios nos permiten identificar herramientas como Google Classroom, Edpuzzle, Meet, Classdojo, Genially, Google Forms, Flipgrid, DeckToys, Google Sites y Keynote.

Desde diferentes ámbitos se reclama un nuevo modelo educativo, capaz de dar respuesta a situaciones como las vividas en esta última etapa, en el que una nueva alfabetización mediática se convierte en imprescindible, para superar los

---

<sup>1</sup> Para mayor información, visitar la página <https://www.magisnet.com/2020/03/10-herramientas-digitales-imprescindibles-para-los-profes-flipped-classroom/>

obstáculos encontrados, minimizar las desigualdades sufridas y aprovechar las posibilidades de la digitalización de la educación, en el que la formación en competencias digitales es imprescindible, además de la responsabilidad compartida entre docentes y familias.

## *2.2. Desigualdades ante la brecha digital y soluciones aportadas*

En vista del forzoso asentamiento de la educación a distancia durante la crisis del COVID-19, se hizo indispensable que el alumnado dispusiera de conexión a internet para poder finalizar el curso bajo esta modalidad.

De acuerdo con la encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el año 2019 un 91,4% de la población disponía de conexión a internet en su domicilio. España posee un alto porcentaje de hogares con conexión a internet, no obstante, esta abundancia no minimiza la existencia de viviendas sin acceso a dicha herramienta. El beneficio que implica la educación a distancia se ve suprimido para aquellos que no gozan de acceso a internet o que se enfrentan a dificultades de conexión, creando así desigualdad de oportunidades entre los alumnos.

La educación no es un privilegio al acceso de unos pocos, es un derecho, por este motivo la escuela como institución debe velar por la igualdad de oportunidades entre sus integrantes e intentar paliar las posibles desigualdades. Si la no presencialidad arrebatara a los alumnos el apoyo y la socialización de la que gozan en los centros y que apoya su proceso de enseñanza, no se pueden desatender las diferencias personales que pueden desencadenar en la incapacidad de seguir la docencia online y contribuir así a la denominada brecha digital, definida por Chen y Wellman (2004) como “la brecha que existe entre individuos y sociedades que tienen los recursos para participar en la era de la información y aquellos que carecen de ellos”.

La pandemia ha dejado al descubierto la brecha digital existente en el territorio español, donde la España rural es una de las zonas más afectadas. De acuerdo

con el informe publicado por el Ministerio de Economía y Empresa (2019) tan solo un 38,3% dispone de conexión de banda ancha, de tal manera que el resto de la población rural dispone de una deficiente conexión a internet para continuar el curso a través de la modalidad online.

De igual modo, las familias más pobres pertenecen a los grupos más afectados por la brecha digital. Aunque, según UNICEF, a pesar de la escasez de recursos tecnológicos de las familias con menos recursos económicos, casi la totalidad tiene acceso tanto a la televisión como al teléfono móvil. No han sido pocas las comunidades educativas, principalmente en países en desarrollo, que han optado por medios que ya se utilizaban hace décadas, cuando no existía internet, como la televisión, la radio, las fotocopias de libros o actividades, para poder superar la brecha digital.

En el contexto español, los centros educativos no tardaron en advertir las dificultades que el alumnado sufría para poder acceder a las clases online, actuando con la mayor celeridad posible. A continuación, se expondrán algunos de los recursos que se han puesto a disposición de la comunidad educativa para lograr una enseñanza virtual lo más eficaz posible, tratando de garantizar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Cuatro semanas después de comenzar el confinamiento y cerrarse las escuelas, el Ministerio de Educación ordenó no avanzar temario para, posteriormente, cambiar de parecer y continuar avanzando en las materias, con la peculiaridad de que esta se evaluaría de manera diferente. Bajo esta excepcional evaluación, el tercer trimestre no debía, en ningún caso, perjudicar al alumnado, siendo su finalidad aumentar la calificación obtenida en los trimestres anteriores y basándose en la actitud y el esfuerzo del alumnado.

Según un estudio realizado por la Universidad de Burgos (2020) la salud mental de la población se ha visto deteriorada durante el confinamiento, el 40,3% de los jóvenes se encuentra en riesgo de una mala salud mental debido a los meses de encierro. Por consiguiente y, a pesar de que el desgaste mental que supuso el encierro no fuese una de las razones por las que se decidió modificar la

evaluación del último trimestre, resultó trascendental que el peso de esta fuese menor que las anteriores.

Por su parte, el Gobierno español puso en marcha en la televisión pública el programa “Aprendemos en casa”, orientado a niños de entre 6 y 16 años con dificultades de conexión. Puesto que dicho programa televisivo estaba dirigido a las etapas educativas obligatorias, se creó EduClan <sup>2</sup> con el fin de contemplar también la Educación Infantil. Esta es una web, coordinada con el Gobierno y algunas editoriales educativas, que dispone de contenidos audiovisuales para ayudar a las familias y a los niños durante la crisis del COVID-19. Asimismo, se creó la web “Aprendo en casa” <sup>3</sup>, con diferentes materiales y recursos educativos online tanto para el profesorado, como para las familias, e incluso para los propios alumnos.

La Secretaria de Educación del PSOE, Luz Martínez Seijo, realizó un informe donde afirmaba la existencia de 100.000 ordenadores portátiles repartidos por los centros escolares españoles que debían ser prestados a los alumnos con mayor dificultad de acceso a la educación online. Por ello, las Conserjerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas procedieron al reparto de dichos dispositivos electrónicos.

Igualmente, los gobiernos de las comunidades autónomas emprendieron sus propios proyectos para proteger y auxiliar a las familias, al profesorado y a los alumnos, como la colección de guías “Enseñar y aprender desde casa”<sup>4</sup> que ofrece el Gobierno de Canarias.

Anta la falta de formación en TIC, de experiencias previas y la incertidumbre por la situación tan dura que se ha vivido durante esta pandemia, tanto el Gobierno, como las diferentes comunidades autónomas españolas pusieron a disposición de la comunidad educativa una serie de herramientas para mejorar la modalidad de docencia online y ayudar tanto a alumnos como a padres y docentes. Algunas

---

<sup>2</sup> <https://www.rtve.es/educan/>

<sup>3</sup> <https://aprendoencasa.educacion.es/>

<sup>4</sup> <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/familias/ensenar-aprender-desde-casa/>



de estos recursos publicados en las webs institucionales se han recogido en la Tabla 1, que reúne propuestas dirigidas a toda la comunidad educativa, a docentes, a estudiantes y a familias, tanto con recursos a utilizar durante el confinamiento, como de cara al próximo curso, en el que la modalidad educativa dependerá de la situación de salud pública que se vaya desarrollando.

C.C.A.A.	Recursos para la mejora de la docencia online
Andalucía	<a href="https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/eaprendizaje/">https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/eaprendizaje/</a>
Aragón	<a href="https://wp.catedu.es/escuelaruralencasa/">https://wp.catedu.es/escuelaruralencasa/</a>
Asturias	<a href="https://alojaweb.educastur.es/web/abierto24x7">https://alojaweb.educastur.es/web/abierto24x7</a>
Cantabria	<a href="https://www.educantabria.es/1234-general-informacion/39722204-banco-de-recursos.html">https://www.educantabria.es/1234-general-informacion/39722204-banco-de-recursos.html</a>
Canarias	<a href="http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/">http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/</a> <a href="http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/familias/">http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/familias/</a>
Castilla y León	<a href="https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/recursos-educativos-online">https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/recursos-educativos-online</a>
Cataluña	<a href="https://web.gencat.cat/es/temes/educacio/">https://web.gencat.cat/es/temes/educacio/</a>
Extremadura	<a href="https://www.educarex.es/info-coronavirus/coronavirus-inicio.html">https://www.educarex.es/info-coronavirus/coronavirus-inicio.html</a>
Galicia	<a href="http://www.edu.xunta.gal/portal/">http://www.edu.xunta.gal/portal/</a>
La Rioja	<a href="http://educere.larioja.org/">http://educere.larioja.org/</a>
Madrid	<a href="https://www.educa2.madrid.org/educamadrid/">https://www.educa2.madrid.org/educamadrid/</a>
Murcia	<a href="http://www.educarm.es/home;jsessionid=1FB475AB67CC8DE94F4A96DC5AD11978.vm-liferay5?p_p_id=educarm2noticias_WAR_educarm2noticiasportlet&amp;p_p_lifecycle=0&amp;p_p_state=maximized&amp;p_p_mode=view&amp;p_p_col_id=column-">http://www.educarm.es/home;jsessionid=1FB475AB67CC8DE94F4A96DC5AD11978.vm-liferay5?p_p_id=educarm2noticias_WAR_educarm2noticiasportlet&amp;p_p_lifecycle=0&amp;p_p_state=maximized&amp;p_p_mode=view&amp;p_p_col_id=column-</a>

	<a href="#">2&amp;p_p_col_count=1&amp;idNoticia=10181</a>
País Vasco	<a href="https://www.amarauna.euskadi.eus/es">https://www.amarauna.euskadi.eus/es</a>
Valencia	<a href="https://portal.edu.gva.es/mulan/es/13/">https://portal.edu.gva.es/mulan/es/13/</a> <a href="http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/169731514/Gu%C3%ADa+cas/ff4abadc-deed-4927-a177-874914cb4efb">http://www.ceice.gva.es/documents/161634256/169731514/Gu%C3%ADa+cas/ff4abadc-deed-4927-a177-874914cb4efb</a>

Tabla 1: Recursos para la mejora de la docencia online publicados por las comunidades autónomas españolas durante la pandemia. Fuente: Elaboración propia.

### *3. Relación familia-escuela, asociación crucial ante la enseñanza no presencial*

Los estudiantes no son los únicos que se han visto desbordados por el cambio radical que ha sufrido la educación ante la crisis del COVID-19, sino que las familias también se han visto inmersas en una situación desconocida que en muchos casos no han sabido cómo gestionar. Por este motivo, la relación familia-escuela cobra vital importancia en un entorno de incertidumbre donde el apoyo entre ambos contextos se hace más necesario que nunca.

La familia necesita a la escuela, igual que la escuela necesita a la familia. Ser padre y corresponsable en esta pandemia de la educación de sus hijos es una difícil tarea que hay que llevar a cabo sin instrucción alguna, por ello los docentes pueden llegar a ser un punto de apoyo para familias desbordadas o inexpertas. Tomando como base las afirmaciones de Rich (1987) se esclarece que las familias y la escuela no deben comportarse de manera semejante, cada uno debe tener su propio rol, pero estableciendo objetivos comunes. El contexto familiar y el escolar deben remar en la misma dirección para mejorar la calidad de la educación, puesto que es una responsabilidad compartida, que se ha hecho evidente en este momento.

Establecer una adecuada relación entre familia y escuela nunca ha sido tarea

fácil. En reiteradas ocasiones ha sido posible contemplar tiranteces entre ambos contextos, existiendo una nula relación entre el ambiente familiar y el escolar donde, ya que como afirman Ianni y Pérez (1998) “en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra a la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella”. Además, cuando se ha encontrado participación activa en el centro por parte de las familias, para García Bacete (2003) ha sido esporádica, por lo que no llega a ser una implicación continua que cree un vínculo veraz.

Existen familias que consideran que los únicos integrantes de la escuela son sus hijos, convencimiento que crea una separación entre ambos contextos y dificulta la participación de las familias en el centro, ya que, como afirma García Bacete (2010) las relaciones de colaboración estables entre la familia y la escuela, incluso con otros agentes comunitarios, refuerzan la continuación entre la educación adquirida en el contexto familiar y el escolar, de igual manera que potencian los roles educativos en cada ambiente de aprendizaje. Por este motivo, se ha de afianzar una buena relación entre los diferentes contextos.

Investigaciones realizadas por Palacios y Oliva (1991 y 1997) manifiestan una mayor flexibilidad por parte de los docentes a la hora de relacionarse y colaborar con las familias, sin embargo, las familias acostumbran a mostrarse reacias a compartir la educación de sus hijos, exigiendo la prevalencia de sus propias normas. Dicha respuesta autoritaria por parte de las familias se da sobremanera entre las madres de menos nivel socioeconómico.

Ante esta situación sobrevenida y con el fin de paliar las contrariedades entre el contexto escolar y el familiar, se hace indispensable una buena comunicación entre ambos, además de una participación activa por partes de las familias.

La crisis del COVID-19 ha supuesto que padres y madres se conviertan en un representante educativo imprescindible en lo referente a las tareas encomendadas por la escuela. Sin embargo, no todas las familias disponen de la misma facilidad para ayudar a sus hijos con las tareas, puesto que existen

progenitores cuya actividad laboral no ha cesado y no han dispuesto del tiempo suficiente, además de surgir otros impedimentos como la escasa competencia digital o un bajo nivel de estudios. De igual manera, no podemos omitir la existencia de hogares sin acceso a internet o con un solo dispositivo electrónico para todos sus miembros.

Esta crisis ha traído y traerá consecuencias insospechadas hace escasos meses, como la pérdida del empleo, que ha afectado a miles de familias españolas. Todas las dificultades sufridas por las familias repercuten en las experiencias vitales y en la educación de sus hijos, por ello se torna inevitable la adecuada comunicación entre familia y escuela y poder garantizar en la medida de lo posible una educación integral de calidad.

Durante el cese de la educación presencial docentes y familias han estado, en la mayoría de los casos, en constante comunicación para establecer las actividades a realizar, sin embargo, Tonucci (2020) sostiene que el tiempo que suelen pasar las familias con sus hijos “es para acompañarlos a actividades y no para vivir con ellos”, proponiendo como solución que “jueguen, que inventen juegos. Llamar a los abuelos para que aconsejen juegos, ellos fueron niños cuando los juegos había que inventarlos”.

Para este experto psicopedagogo la casa debe de ser un centro de experimentación donde los niños puedan jugar y aprender a través de las cosas más cotidianas, puesto que muchas veces la escuela resulta aburrida. Los niños dependen de los adultos para salir a la calle, no gozan de esa autonomía como para hacerlo por ellos mismo, de manera que muchos de ellos no se han dado cuenta de que no se puede salir porque no lo hacían antes, sino que echan de menos la escuela por la socialización que implica.

Esta necesaria relación entre ambos contextos se corrobora con la afirmación que hacen Vázquez, Sarramona y Vera (2004) de que “la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus

resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes”.

No cabe duda que la situación vivida ha cambiado la relación de la familia con la escuela, o incluso, la percepción de la familia respecto a su responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos, al mismo tiempo que ha modificado los parámetros con los que se entendía cuál era el papel de cada miembro de la comunidad educativa, buscando un objetivo común, la educación de la calidad de los menores a pesar de todos los impedimentos vividos.

#### *4. Formación de los docentes respecto a las TICS*

La docencia virtual precisa de una formación previa por parte del profesorado que les posibilite conocer las herramientas que las TIC ponen a su disposición y a hacer un buen uso de ellas, desarrollando la competencia digital.

Para ello, a finales de 2017 la Comisión Europea publicó el Marco Europeo de la Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu), donde se establecen 22 competencias repartidas en 6 áreas: compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación digital, empoderar a los estudiantes y facilitar la competencia digital de los estudiantes.

La educación no es un terreno estático, por consiguiente, la escuela debe adaptarse a una sociedad en continuo cambio. Los docentes tienen la responsabilidad de continuar formándose, alcanzando nuevos conocimientos y adecuándose a la constante transformación que demanda la sociedad, convirtiéndose en un sistema dinámico donde la metodología debe adaptarse.

Prensky (2001) denomina a los actuales niños como “nativos digitales” y a los adultos como “inmigrantes digitales”. Cuando el autor atribuye esta terminología dependiendo de en qué momento hayas nacido nos hace consciente de que los niños aprenden a usar la tecnología desde que nacen, pero que realmente no conocen qué se puede o no hacer con ella, no conocen realmente los riesgos y

ventajas que puede suponer. Por el contrario, las personas que se han alfabetizado mediáticamente teniendo ya cierto grado de madurez, han adquirido progresivamente la maestría precisa para el uso adecuado de la tecnología, además de ser críticos con su uso.

Por este hecho de que los niños actualmente nacen siendo nativos digitales se hace estrictamente necesario una enseñanza de calidad respecto a las TIC, para asegurar su correcto uso tanto fuera como dentro del aula, teniendo el centro escolar una posición privilegiada a la hora de enseñar a los niños a usar los instrumentos que tienen a su disposición y de qué manera hacerlo, siendo consciente de que no todo son aspectos positivos.

Si consideramos las afirmaciones de Romero (2006), podemos considerar que el docente es el eje principal durante el aprendizaje, por lo que radica en él la responsabilidad de que la utilización de las TIC resulte pertinente o no. En esta misma línea, Orellana, Domínguez y Santin (2016) llevaron a cabo una comparación entre las prácticas docentes con recursos TIC, en la cual se demostró que usualmente los docentes relegan las TIC a un segundo plano, poniendo el foco en los quehaceres pedagógicos y no en las herramientas tecnológicas.

Con el fin de analizar el porqué de dichos comportamientos, se hace necesario profundizar en la formación que el profesorado posee en el campo de las TIC. Para ello, Martín y González (2018) realizaron un estudio que concluye con tres resultados principales: los docentes necesitan mayor formación a nivel didáctico, la mayoría los profesores creen necesitar más formación y, por último, quienes consideran poseer suficiente formación son aquellos que menos tiempo llevan impartiendo clase.

La escasa formación y el reclamo docente de una mayor formación en el ámbito de las TIC se vio interrumpido por el COVID-19, creando una imperiosa necesidad de adquirir dichos conocimientos y competencias de forma inmediata.

De acuerdo con Fullan (2007), del compromiso, la comprensión y la visión del

proceso y las acciones del profesorado depende el éxito de cualquier propuesta de reforma, transformación o mejora. Conforme a esta declaración, podemos afirmar que el cambio que ha sufrido la escuela durante esta crisis no hubiese sido posible sin la actitud proactiva y comprometida de los maestros. Independientemente de las directrices dadas por el Gobierno, sin la implicación de los docentes no hubiese sido posible acabar el curso de una manera tan diferente a la que estamos acostumbrados, y de manera general, con resultados satisfactorios.

Por este motivo, hay que tener en cuenta el esfuerzo al que los docentes, al igual que muchos otros trabajadores, se han visto expuestos. Samaniego García (2020) relata cómo ha tenido que realizar un gran esfuerzo en un breve tiempo en lo referente a las TIC y la angustia laboral que sintió. Asimismo, al preguntar sobre cómo está afectando este nuevo contexto a los docentes, Rodríguez-Izquierdo (2020) afirma que “muchos docentes también se encuentran desconcertados. Es una situación insoslayable y muy complicada para ellos, por las mismas razones que para las familias. El ritmo estos días es, como para casi todos, frenético.”

No sólo han tenido que reinventar la forma de impartir clase, sino que han tenido que adaptarse para seguir teniendo la cercanía suficiente con sus alumnos a pesar de las barreras que les impedía tener contacto físico. Los alumnos también han necesitado apoyo para mantener su salud mental y hay quien no disfruta de este apoyo por parte de las personas con las que convive, por lo tanto, los profesores juegan un papel importante en la vida de estos niños. Si al panorama de incertidumbre que hemos vivido se le añade el hecho de no tener el apoyo necesario, el resultado puede ser fatídico.

Pericacho, Rosado, de Villanueva y Arbea (2020) han realizado un estudio en el que se encuesta a algunos docentes de las facultades de medicina de España para conocer su visión sobre la docencia virtual durante la pandemia del COVID-19. Las respuestas de los entrevistados concluían en una visión positiva hacia la situación que hemos y estamos viviendo, donde se mostraban satisfechos ante los nuevos conocimientos que habían adquirido en relación con las TIC.

Asimismo, consideraban que esta forzosa educación a distancia que se han visto obligados a implantar podía ser un momento clave para reinventar la enseñanza, para repensar otro modelo de escuela, idea que coincide con las expuesta por Tonucci (2020) o Adell (2020).

Aunque prácticamente la totalidad de los estudios realizados sobre la opinión docente pertenece a la etapa universitaria, el resto de las etapas también han tenido que adaptarse la modalidad online y sería interesante conocer la experiencia de los docentes que forman parte de ellas, para los cuales el COVID-19 también ha significado un impulso para sus conocimientos tecnológicos.

A pesar del desconocimiento que algunos maestros, el COVID-19 también ha sacado el lado más humano y solidario de las personas, de manera que muchos docentes por iniciativa propia han elaborado diferentes guías de recursos que se pueden utilizar con diferentes fines en la educación a distancia, como “Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19”, publicado por Rodríguez, Díaz y Pandiella (2020).

Los profesores más inexpertos fueron tanteando qué técnicas conocían y podían usar, aprendiendo a pasos agigantados sobre las herramientas que tenían a su disposición. Se hace necesario sacar las ventajas que una situación como esta nos ha brindado, por ello en un futuro no deberíamos olvidarnos del apoyo que ha existido entre docentes, familias y alumnos.

##### *5. Formación de las familias respecto a las TICS*

Tal y como se ha argumentado en el presente trabajo, el rol que desempeñan las familias en la educación de sus hijos es fundamental, y esto se ha hecho patente durante la crisis del Covid-19.

Según el Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos (DigComp), donde se establecen 21 competencias digitales en 5 áreas clave:



información y alfabetización de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas técnicos, los padres y madres de niños en edad escolar también deben desarrollar las competencias digitales necesarias para convivir con los recursos digitales en la actualidad, por lo tanto, los padres, como cualquier otro ciudadano, deberían cumplir con las competencias mencionadas en el DigComp para considerarse competentes a nivel digital, y poder acompañar en el proceso de aprendizaje digitalizando a sus hijos.

Es de vital importancia actualmente tener ciertos conocimientos sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas, ya que la tecnología está tan presente en nuestras vidas que ha conseguido hasta cambiar nuestra manera de acceder al conocimiento, de comunicarnos y de convivir en el entorno mediático. Por ello, ante el cambio de modalidad educativa que estamos viviendo nos planteamos si realmente las familias saben manejar las TIC y pueden inculcar buenos usos a sus hijos.

En el contexto familiar tiene lugar la primera toma de contacto de los niños con las tecnologías, y es donde comienza su alfabetización mediática definida en los primeros párrafos de este trabajo. A pesar de que las tecnologías y los medios de comunicación forman parte de nuestra vida y de que en un elevado porcentaje de familias se dispone de ordenadores y de conexión a internet, existen factores externos como la conciliación laboral, la forma de vida de la familia, cómo se estructura esta internamente o las normas establecidas en la estructura familiar pueden favorecer un entorno donde se presente a los niños una sobreexposición a las pantallas, sin rutinas ni horarios. (López, 2012).

Parece evidente que los padres también necesitan una mayor formación en el uso de las TIC para poder acompañar a sus hijos en la denominada educación no presencial, principalmente en tecnologías educativas que permitan continuar con un aprendizaje online. La falta de formación y de experiencia previa puede provocar que puedan llegar a tener una visión errónea sobre la tecnología, considerando únicamente sus riesgos y no el abanico de ventajas que posee. Para los alumnos que no han podido acceder a una buena educación digital,

Graffman (2008) utiliza el término “generación despistada”, refiriéndose a aquellos que hacen uso de los productos tecnológicos de una manera que dista lejos del uso que haría un ciudadano crítico y plenamente consciente de lo que supone.

La Junta de Andalucía creó en 2015 una guía de formación TIC para padres y madres de menos de 3 a 11 años<sup>5</sup>, que sería interesante revisar por todos los padres preocupados por la educación de sus hijos. Debido a la cantidad de páginas de esta guía, también se ofrece una guía-resumen<sup>6</sup>.

En el manual extendido encontramos una frase que puede hacernos reflexionar sobre cómo debemos educar a nuestros hijos, y es la siguiente: “A partir de una determinada edad consentimos que nuestros hijos e hijas salgan de casa solos, pero antes de eso nos aseguramos de haberles enseñado el camino a casa y a la escuela, a mirar a ambos lados antes de cruzar, a no hablar con extraños y a no pasear por lugares peligrosos.

Este breve párrafo debe servir para concienciarnos de que las TIC no suponen un riesgo en sí mismas, sino que el posible peligro surge cuando hacemos un mal uso de ellas. Se indica también en esta guía que “Por consiguiente, debemos ser conscientes de que al igual que otros aspectos de nuestra vida, el buen uso de las TIC está relacionado con los valores. Si inculcamos a nuestro hijo unos valores adecuados para hacer una buena praxis de las tecnologías, él mismo va a ser quien se ponga las limitaciones de aquello que debe y no debe hacer. Para que esto ocurra deben ser las familias quienes prediquen con el ejemplo, no podemos pedirle al niño un horario sensato del uso de las pantallas si este ve que sus familiares no hacen esto. De la misma manera, no hay que tenerle un miedo irracional a que utilicen las TIC, siempre y cuando nos preocupemos de enseñarles a hacerlo de manera responsable y segura”.

Asimismo, y para poder orientar a los padres con hijos de todas las edades, la Junta de Andalucía también dispone de otra guía de formación TIC para padres

---

<sup>5</sup> <https://cutt.ly/UyLpOCj>

<sup>6</sup> <https://cutt.ly/oyLpPAu>

y madres de adolescentes<sup>7</sup>, teniendo también la posibilidad de acceder a una guía-resumen sobre la misma<sup>8</sup>.

#### *6. Mediación de los padres en el uso de Internet por parte de sus hijos*

Para conseguir un uso seguro de internet por parte de los menores y eliminar o minimizar los riesgos asociados a un uso inadecuado, los padres deben ejercer el rol de mediadores, teniendo en cuenta, tal y como apuntan Fletcher y Blair (2014), que la mediación debe ser un acto reactivo y no proactivo. En las sociedades avanzadas los niños cada vez comienzan más temprano a hacer uso de la tecnología, por ello se espera que los padres y madres sean conscientes del valor de esta y puedan fomentar el correcto desarrollo de las destrezas y valores necesarios que sus hijos hagan un uso responsable y seguro de los recursos tecnológicos y digitales. (American Academy of Pediatrics 2001, 2011; Australian Government 2014)

Según Martínez, Cortés, Medrano, y Apodaca (2014) existen 4 tipos de mediación entre las familias y sus hijos. En primer lugar, encontramos la mediación inhibida, donde los padres no regulan ni el tiempo ni el contenido al que acceden sus hijos. En segundo lugar, la mediación compartida donde los padres visualizan lo que están haciendo sus hijos y van comentando con ellos el contenido. En tercer lugar, encontramos la mediación instructiva, donde los padres explican a sus hijos lo conveniente sobre internet. Finalmente, encontraríamos la mediación restrictiva, donde los padres establecen normas para el uso de la tecnología y regulan el tiempo, los contenidos y el acceso a internet.

Ihmeideh y Shawareb (2014) realizaron un estudio donde advirtieron que el estilo parental era un factor clave en la exposición de los niños ante internet. Según este estudio, si los padres aplican un estilo de crianza autoritativo es más

---

<sup>7</sup> <https://cutt.ly/KyLpAP0>

<sup>8</sup> <https://cutt.ly/MyLpSdU>

probable que se fomente la buena exposición de los hijos a internet, ya que en este estilo las reglas están bien definidas y existe una comunicación fluida que permite comunicarse con asertividad para llegar a un acuerdo entre ambas partes. Por el contrario, si los padres hacen uso de un estilo de crianza autoritario o negligente existe una menor posibilidad de que los niños aprendan a hacer un buen uso de internet.

En esta misma línea, Wong (2010) menciona que la resolución de los problemas que surgen a raíz del uso de las TIC también guarda una estrecha relación con el modelo parental, ya que la resolución de estos conflictos suele producirse de manera similar a los que se producen en el día a día.

Respecto a las dificultades que pueden encontrar los padres a la hora de mediar con sus hijos, Fletcher y Blair (2014) afirmaron que los menores consideran el conocimiento experto como un elemento clave a la hora de darle autoridad a una persona por lo que, en lo que respecta a las TIC, muchas veces minimizan el conocimiento de sus padres bajo este argumento.

Para evitar los riesgos que puede suponer un mal uso de las TIC, los padres tienen gran responsabilidad y por ello deben mediar su uso. La utilización de internet sin ningún tipo de supervisión puede acarrear riesgos como el ciberacoso, la exposición no deseada a pornografía y a la revelación de datos personales a personas que tienen intenciones sexuales (Lwin, Stanaland y Miyazaki, 2008).

Estudios como el realizado por Livingstone y Haddon (2009) manifiestan que las familias españolas son conscientes de estos riesgos y, por ello, la mediación que ejercen sobre el uso de internet de sus hijos es de las más elevadas de Europa. De igual manera, estos autores definen la mediación como la gestión parental de la relación de los niños con los medios de comunicación.

Este rol mediador entre los menores y las tecnologías ha sido crucial durante la crisis del Covid-19, no solo en el acompañamiento de los hijos durante las conexiones dedicadas a actividades académicas, sino en aquellas vinculadas al

ocio. Según estudios recientes, el número de horas que los menores han pasado ante las pantallas ha aumentado significativamente durante el confinamiento, por lo que los padres y madres han podido comprobar la necesidad de este rol mediador. En la tabla precedente hemos podido encontrar algunas iniciativas, consejos y recursos dirigidos en exclusiva a las familias para ayudar a sus hijos en su interacción con las pantallas.

### **III. Marco metodológico**

El análisis de la situación vivida en el contexto educativo ante la pandemia provocada por el Covid-19, requiere un acercamiento directo a la comunidad educativa. En este trabajo se ha pretendido recoger la voz de las familias, como agentes implicados en la educación de sus hijos, que han vivido una situación sin precedentes, en la que han tenido que asumir la responsabilidad de compartir con sus hijos el proceso de enseñanza aprendizaje durante los tres meses en los que el curso escolar se desarrolló en una situación de confinamiento en sus hogares.

#### *1. Objetivo de la investigación*

El objetivo de esta investigación es conocer la situación vivida por padres y madres con hijos en edad escolar en relación a la modalidad de enseñanza no presencial.

#### *2. Metodología de la investigación*

Se han llevado a cabo 29 encuestas efectuadas por individuos con descendencia y pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Cantabria. La muestra total se puede fraccionar en dos categorías: 21 sujetos cuyos hijos cursan la etapa de Educación Primaria y 8 sujetos cuyos hijos cursan la etapa de Educación Infantil.

Se ha accedido a la muestra a través de un muestreo no probabilístico, significando esto que el total de la población no se hallaba en igualdad de oportunidades para ser encuestado, ni se ha llegado a estos individuos por azar, sino por conveniencia del investigador. Asimismo, la técnica seleccionada ha sido la denominada como “bola de nieve”, en cuyo proceso el investigador selecciona inicialmente a varios sujetos que, a su vez, van facilitando el instrumento de recogida de datos a otros con las características pertinentes para formar parte del estudio.

La encuesta consta de 29 preguntas (Ver Anexo), cuya finalidad es analizar cómo han vivido las familias la adaptación de la escuela al COVID-19. La primera

parte se compone de 24 preguntas cerradas para, posteriormente, finalizar con 5 preguntas abiertas, con el objetivo de que los individuos puedan expresar su parecer de manera más amplia.

Esta herramienta fue trasladada a las familias de manera online, mediante Google Forms, puesto que no era posible hacerlo de manera presencial, ya que la recogida de datos de esta investigación se llevó a cabo durante la época de confinamiento.

### 3. *Resultados de la investigación*

Tras recibir las respuestas de los encuestados, se analizaron los datos obtenidos para llegar a los siguientes resultados.

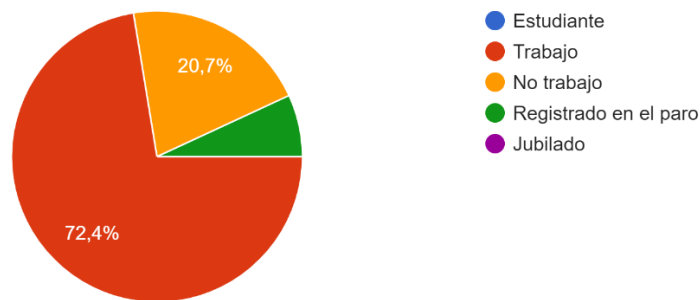
La pregunta inicial hacía referencia a la *relación que el encuestado guardaba con el alumno*, pudiendo elegir entre 3 opciones: madre, padre o tutor legal. Un 93,1% son madres, mientras que únicamente un 3,4% son padres y otro 3,4% tutores legales.

En segundo lugar, se hacía referencia al *nivel de estudios del encuestado*, observando aquí mayor heterogeneidad que en la primera pregunta. Un 31% de ha obtenido un título universitario, un 27,6% no tiene estudios, un 24,1% ha obtenido el título de la E.S.O., un 13,8% ha cursado hasta la Educación Primaria, y un 3,4% ha llegado hasta el bachillerato.

La tercera y la cuarta pregunta aludía a la *situación laboral tanto antes como después del COVID-19*. Con anterioridad a la pandemia un 72,4% de los sujetos trabajaban, un 20,7% no lo hacía y tan solo un 6,9% estaba registrado en el paro. De todos ellos, durante la crisis del COVID-19 un total del 65,5% ha mantenido la misma situación laboral, un 17,2% ha sufrido un ERTE, un 13,8% teletrabaja y un 3,4% ha sufrido un despido.

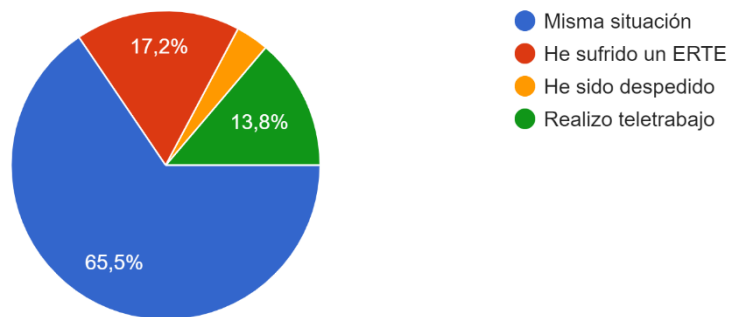
#### Situación laboral antes de la crisis del COVID-19:

29 respuestas

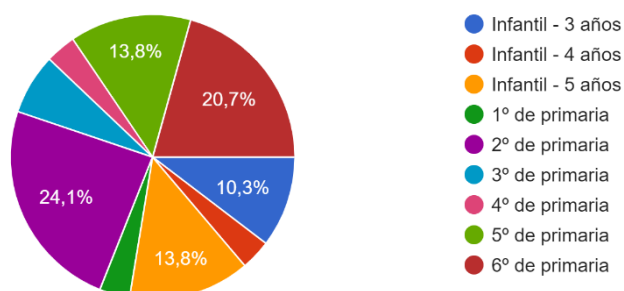


#### Situación laboral durante la crisis del COVID-19:

29 respuestas



Con estas preguntas iniciales se pretendía conocer con más profundidad el perfil del encuestado para, a continuación, centrarse en las características de sus hijos. Para ello, se preguntaba *qué curso está cursando su hijo y a qué tipo de centro acude*. A continuación, se muestra un gráfico que permite contemplar la distribución por cursos, siendo la etapa de Educación Primaria aquella que predomina.





Acerca del tipo de centro al que acuden los niños, se observa una predominancia de los centros públicos con un 58,6%, mientras que los centros concertados ocupan un 37,9% y los centros privados un 3,4%.

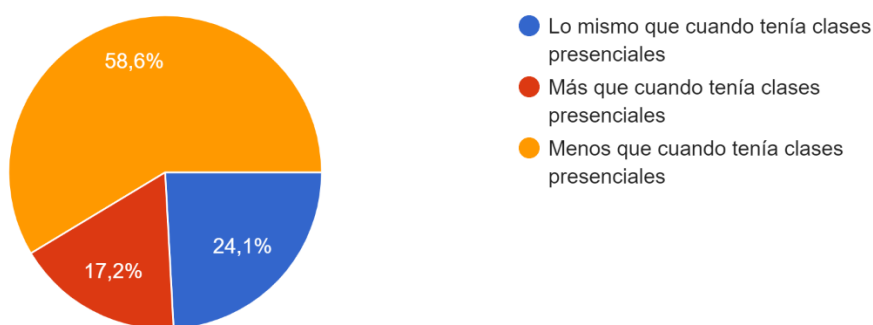
Entre los niños, un total de 93,1% tiene *acceso a un dispositivo electrónico con conexión a internet* del que puede hacer un uso adecuado para seguir el curso en la modalidad online, mientras que tan solo un 6,9% no dispone de esta herramienta.

De entre los individuos sujetos a estudio el 65,5% afirmaba disfrutar de una conexión sin fallos, en tanto que el 31% de ellos tenía eventualmente problemas de conexión y el 3,4% consideraba tener una mala conexión que presentaba problemas frecuentemente.

De los 29 encuestados, 24 confirmaron que *sus centros estaban haciendo uso de las clases online*, existiendo la situación opuesta en otros 5 de ellos. De dichas familias, un 86,2% estaba siguiendo el curso a través de la modalidad online, mientras que un 13,8% no lo hacía.

Adentrándonos en la ejecución de la educación a distancia, un 86,2% de los progenitores considera que los *materiales usados actualmente están adaptados a la educación a distancia*, mientras que un 13,8% opina que se siguen usando los mismos métodos, pero a través de internet.

En lo referente al tiempo dedicado a actividades educativas, se pregunta *cuánto están trabajando los niños en la educación a distancia, tanto en horas realizando actividades como horas conectado a las clases online*, el 58,6% opina que el trabajo de sus hijos ha disminuido si lo comparamos con cuánto trabajaban en la modalidad presencial, mientras que el 17,2% estima que este trabajo ha aumentado y el 24,1% no observa variaciones en la cantidad de trabajo.



Acerca de la *actuación del profesorado* podemos encontrar diferentes realidades, desde la visión de los padres y madres. En primer lugar, existe un 41,4% de familias cuyos profesores proponen actividades para que los alumnos realicen de manera autónoma y, además, imparten clases online por videoconferencia para facilitar la resolución de dichas actividades. Por otra parte, encontramos un 34,5% donde los profesores proponen actividades y materiales para que los niños trabajen con sus familiares. Finalmente, un 24,1% se encuentra con una modalidad online en la que los profesores únicamente proponen actividades para que los alumnos realicen de manera autónoma, sin impartir clases a distancia.

En la cuestión que hace referencia a la modalidad de docencia ofertada por el centro se proponía una cuarta opción que hace alusión a aquellos profesores que imparten clases online por videoconferencia y durante estas se realizan las actividades por parte de los alumnos, pero ninguno de los encuestados seleccionó esta opción.

El modo de impartir las clases se ha modificado, y por ende, también lo ha hecho la evaluación. Al producirse este cambio, los padres deben estar informados sobre *cómo será la evaluación de sus hijos*. Un 48,3% de los familiares que respondieron la encuesta eran conocedores de los métodos de evaluación que se empleaban en la educación a distancia, mientras que un 34,5% poseía información sobre la forma de evaluación, pero aún tenían ciertas dudas, y un 17,2% no habían recibido información al respecto.

Se pedía también la valoración de las familias acerca de *cómo se ha adaptado*

*el centro a la enseñanza virtual*, ante lo que un 93,1% muestran satisfacción, mientras que un 6,9% revelan su descontento. De igual modo, se han obtenido los mismos resultados cuando se pide su valoración relacionada con la *implicación docente*, la cual el 93,1% de familias considera apropiada, siendo solo el 6,9% quien opina que los docentes deberían mostrar mayor implicación.

En relación a la *comunicación familia-escuela*, un 96,6% afirma poseer una comunicación fluida con el centro, mientras que tan solo un 3,4% dice tener dicha comunicación exclusivamente en determinadas materias. Asimismo, existía una tercera opción que ningún individuo seleccionó, en el caso de no tener comunicación fluida con la escuela. Por lo tanto, en el 100% de las familias encuestadas, todas han mantenido relación con el centro educativo. Asimismo, al preguntar sobre la *comunicación alumno-escuela*, el 55,2% afirma la existencia de una buena comunicación, mientras que un 6,9% lo niega y un 37,9% cree que existe una buena comunicación entre su hijo y el centro, pero que es necesaria la ayuda de la familia.

Para realizar ciertas actividades propuestas por los docentes es necesario *disponer en casa del material necesario*, el cual un 65,5% de las familias afirmó poseer. No obstante, un 24,1% declaró tener material en casa, pero no suficiente para todo el confinamiento. Por último, un 10,3% no dispone del material necesario en sus hogares para seguir la modalidad no presencial propuesta.

En la encuesta se aludía a varias competencias de las familias de las que estas podían hacer uso para ayudar a sus hijos en la educación a distancia. En primer lugar, respecto a la *competencia digital de los padres*, de los cuales un 58,6% se considera competente a nivel digital, mientras que un 37,9% afirma tener unas competencias digitales básicas y un 3,4% niega estar capacitado a nivel digital para buscar información y, por lo tanto, ayudar a sus hijos en las actividades escolares. Por otra parte, un 69% de los progenitores se consideran aptos para *ayudar a sus hijos en todas las tareas*, mientras que un 31% afirma poder ayudar a sus hijos en las tareas, dependiendo de la dificultad de estas. Ninguno de los encuestados se considera poco para ayudar a sus hijos con las tareas.

Finalizando las cuestiones vinculadas a las competencias de los familiares, se preguntó si se consideraban *capaces de ayudar a sus hijos en el manejo de las herramientas necesarias para poder hacer un uso exitoso de las clases online*. En su mayoría, con un 93,1%, encontramos que los padres y madres sí se consideran capacitados para apoyar a sus hijos, limitándose al 6,9% las respuestas negativas.

De igual modo, es necesario que *los propios alumnos dominen las herramientas necesarias para poder hacer un uso exitoso de las clases online*. Un 62,1% de los familiares consideran que sus hijos están capacitados para el uso de dichas herramientas, un 27,6% afirma que saben hacer uso de ellas, pero muestran ciertas dificultades, y un 10,3% manifiesta que sus hijos no saben hacer uso de las herramientas necesarias.



Teniendo en cuenta que este estudio se llevó a cabo aún sin finalizar el curso escolar y sin saber si los centros educativos volverían a su actividad presencial, se consultó a las familias si *estaban a favor de que finalice el curso académico sin regresar a las aulas*. Ante este interrogante un 96,6% dio una respuesta afirmativa, prefiriendo finalizar el curso en la modalidad a distancia, mientras que un 3,4% se mostró contrario a ello.

Para concluir la encuesta se planteaban 5 preguntas abiertas. De entre estas, las dos cuestiones iniciales hacen referencia tanto a las ventajas como a las desventajas de internet en su uso escolar. La primera de ellas consistía en *redactar 3 ventajas de internet en lo referente al uso escolar*, mientras que en la segunda debían *escribir 3 desventajas sobre el uso de internet, también referido*

*a su uso escolar.*

Las ventajas comentadas por los individuos tienden a ser similares, repitiéndose los conceptos de búsqueda de información, contacto entre personas alejadas físicamente o rapidez. La respuesta más dispar corresponde con un encuestado que dice no encontrar ninguna ventaja respecto al uso de internet en lo referente a la escuela.

De entre las distintas respuestas obtenidas, podemos encontrar algunas como: “Puedes resolver tus dudas en cualquier momento, la familia y el alumno se pueden comunicar con los docentes y puede resultar más interesante para los niños realizar las tareas a través del ordenador.” o “los niños pueden hablar entre ellos a pesar de estar cada uno en su casa, gracias a internet no se ha perdido todo el curso que quedaba por delante cuando nos confinaron”.

En cuanto a las desventajas, las respuestas obtenidas también son bastante homogéneas, siendo la más común un posible fallo de conexión. Asimismo, podemos observar varias alusiones al acceso a contenido inadecuado o a la distracción que puede suponer para los niños.

Dentro de los comentarios realizados por los encuestados, encontramos, por ejemplo, que los niños “no prestan la misma atención que en clase, las dudas que se generan durante la realización de las tareas las resuelven las familias y no el profesor al no estar presente”. De igual manera, podemos encontrar individuos que piensan que “hay alguna herramienta que la niña no sabe usar, con el uso de internet no es necesario escribir y es un contrapunto a la hora de aprender. Es necesario tener wifi para que ella pueda teletrabajar”.

Los recursos digitales han permitido a los docentes continuar con el curso académico, por lo que con la tercera pregunta abierta se ha querido indagar *sobre si las familias consideraban que los profesores estaban haciendo uso de alguna herramienta especialmente interesante*. En esta pregunta los encuestados apenas mostraron una opinión extensa y justificada, sin embargo, han aludido a Quizz, Genially, trabajos que engloban diferentes asignaturas,

creatividad a base de experimentos, Zoom o juegos interactivos.

Varios sujetos han hecho mención a materias específicas en vez de a herramientas, como es el caso de un encuestado que afirma que “en ciencias se estimula mucho la creatividad con experimentos para hacer en casa”. De igual manera, hay quien agradece que se haya involucrado a toda la familia en ciertas actividades, haciendo alusión al hecho de que “las profesoras nos mandan diferentes actividades para que los familiares podamos realizar con los niños, me gusta que impliquen también a la familia por todo el tiempo que hemos pasado juntos en casa”.

Pese a que previamente se preguntó por la implicación a nivel docente y de centro, se facilitó a los familiares una pregunta abierta sobre *cómo es su visión respecto a la respuesta del centro frente a esta nueva modalidad*. En su mayoría encontramos respuestas satisfactorias, a excepción de un encuestado que ha encontrado “nula” la respuesta del centro, aunque sin ningún tipo de justificación.

Entre las respuestas podemos encontrar referencias a distintos aspectos, pero uno de los más recurrentes es la comunicación que ha existido a pesar de la distancia. Por ejemplo, hay quien afirma que “el tutor está en continua disposición a través de WhatsApp por si tienen alguna duda, para mandar tareas y a diario hace videoconferencia con los niños. Con los demás profesores tenemos contacto vía e-mail”. Por el contrario, existe quien considera que los docentes no han hecho esfuerzo alguno ya que, según su argumentación, “se han adaptado, pero no esforzado”.

Para concluir, se preguntó a los padres *cómo había cambiado la forma en la que ayudaban a sus hijos con las tareas, si tenían dificultades o si cambiarían algo*, a lo cual encontramos diferentes tipos de respuestas. Por un lado, hay quien no considera haber cambiado el modo de ayudar a su hijo en las tareas, afirmando que se está “defendiendo bastante bien, y de momento no se le ocurre que podría cambiar”. Asimismo, hay quien encuentra a su hijo más desmotivado, afirmando que “con el tiempo cree que se siente más desmotivado, en clase con los compañeros se animaba más y también dice que es mucha más tarea que la

que hacía en clase”. Por último, hay padres que afirman ejercer totalmente de profesor, dificultando la conciliación entre el trabajo y la vida familiar, como, por ejemplo, quien comenta que “es mucho tiempo cumpliendo un rol que no les corresponde como padres. Quizá haber aprovechado la ocasión para trabajar más exposiciones orales”.

#### **IV. Conclusiones y discusión**

El presente trabajo aporta información sobre cómo han vivido las familias la adaptación de la escuela a la crisis del COVID-19, en cuanto a la digitalización que ha supuesto la modalidad de enseñanza no presencial. De tal manera que se ha dado respuesta tanto al objetivo planteado en la investigación cualitativa llevada a cabo que pretendía conocer la situación vivida por padres y madres con hijos en edad escolar en relación a la modalidad de enseñanza no presencial. Al mismo tiempo se han logrado los propósitos planteados tanto en el resumen como a lo largo del trabajo, analizando en qué consiste la educación a distancia y cuáles son sus posibilidades, a partir de la revisión de literatura.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación podemos extraer varias conclusiones, algunas no planteadas en los objetivos iniciales, pero que resultan relevantes, como la participación de una mayoría casi absoluta en el estudio por parte de las madres, frente a los padres, poniendo en evidencia que son ellas quienes más tiempo dedican a la crianza y educación de los hijos, sin embargo, esta información está extraída teniendo en cuenta qué miembro de la unidad familiar ha respondido al estudio, pero sin preguntar en el mismo qué persona se encargaba del seguimiento de las actividades escolares. Con cierta prudencia en la interpretación de estos datos, concluyendo que la persona que ha participado en el estudio es quien se ha encargado del acompañamiento de sus hijos en las actividades escolares, estaríamos en disposición de indicar que estos datos coinciden con diferentes estudios, como los realizados por Baxter (2002), Casper y Bianchi (2002) o Craig y Bittman (2005), donde se manifiesta un claro predominio femenino en la educación de los hijos.

De igual manera, los datos revelan la finalización de, al menos, la Educación Secundaria Obligatoria por parte de todos los progenitores, asegurando cierto nivel de estudios académicos que podrán emplear al ayudar a sus hijos en la realización de tareas escolares. El estudio llevado a cabo por Martínez, Rúa, Redondo, Fabra Nuñez y Martín (2010) confirma que cuanto mayor sea el nivel educativo de los padres estos dedican más tiempo a ayudar a su hijo con las tareas académicas, y lo hacen de manera más efectiva que aquellos con menor



nivel educativo.

La crisis del COVID-19 ha afectado a la situación laboral de la población y, con los datos obtenidos, es posible afirmar que ha existido un cuantioso número de despidos, ERTE y teletrabajo, a pesar de que muchos de los encuestados mantenían la misma situación laboral tras el COVID. Si la crisis del COVID-19 ha creado una situación de incertidumbre sobre el futuro, la inseguridad laboral ha agravado este desasosiego. Muchas familias se han visto confinadas en casa con la inquietud de no saber cuándo recibirían el dinero del ERTE, desempleados o realizando un teletrabajo a través de herramientas que quizá no dominaban.

Pese a que casi la totalidad de los alumnos disponen de un dispositivo electrónico con conexión a internet para poder seguir el curso en la modalidad online, hallamos un pequeño porcentaje que no dispone de esta herramienta. La escuela ha logrado adaptarse a esta insólita situación gracias a las TIC, y seguramente sin ellas no hubiese sido viable proseguir el curso escolar, sin embargo, ¿qué acontece al alumnado con menos posibilidades de acceso a internet? Aún hoy en día existe una elevada cifra de familias sin conexión a internet o sin dispositivos electrónicos suficientes, por ello, deberíamos poner en valor el ahínco de las comunidades autónomas por dotar a todo el alumnado del material suficiente para seguir con el transcurso de la actividad escolar, reafirmando así una de las bases de la educación, según la cual se asegura la igualdad y se fomenta la igualdad de oportunidades. Sin su auxilio no hubiese sido posible que los niños con mayores dificultades de conexión siguiesen el curso en la modalidad a distancia.

Asimismo, los resultados nos permiten concluir que más de un 30% de los encuestados afirma tener una mala conexión o una conexión con fallos frecuentes, lo que podría llegar a suponer impedimentos muy similares a no disponer de ella.

Acerca de la visión de las familias respecto a la transformación de la escuela observamos, en general, reseñas positivas. La mayoría considera que los materiales han sido adaptados, siendo este uno de los aspectos más positivos,

que pueden extraerse del proceso brusco y sin precedentes de la digitalización de la educación vivida. No es factible emplear la misma metodología y materiales en la educación presencial que en la educación a distancia, por ello los docentes han creado una escuela ad hoc. Muchos de ellos, sin más formación que la esencial, han conseguido que su alumnado continúe aprendiendo a pesar de la barrera que supone el distanciamiento social.

El trabajo que han realizado los niños diariamente es, para sus familias, igual o menor que el realizado durante la educación presencial.

Respecto a la actuación del profesorado, observamos que la manera más usual de trabajar es proponer actividades para que los alumnos las realicen de manera autónoma y, además, impartir clases online para facilitar la resolución de estos trabajos. Si los docentes se hubiesen limitado a remitir actividades al alumnado sin la posibilidad de resolver sus interrogantes, la educación se hubiera convertido en algo unidireccional, sin la interacción maestro-alumno que la caracteriza. Es importante que el profesor se muestre asequible al alumno, no sólo para la resolución de los ejercicios asignados como tarea escolar, sino que en tiempos de confinamientos los maestros pueden ser un apoyo fundamental en la vida de algunos niños. Una mala situación familiar unida a un confinamiento puede suponer graves problemas para un niño, por ello, es importante que los maestros se hayan mostrado accesibles para aquellos alumnos que los necesiten.

Marín (2020) sintetiza esta gran labor en escasas líneas, afirmando que “aun cuando no existían los libros ya había maestros, aparecieron los libros y seguía siendo necesario el maestro, han llegado las tecnologías de la información y la comunicación en medio de la era digital y la sociedad del conocimiento y el maestro sigue siendo absolutamente necesario. Porque no debemos olvidar que el proceso de enseñar, instruir, educar es un proceso yo-tú, una interacción entre personas, en las que el maestro es acompañante, mediador, hermeneuta, facilitador en la búsqueda de sentido para la vida, fomentador para sus alumnos de la conversión de la información al conocimiento, hoy en día en ocasiones tan desvirtuada”.

De igual manera, para la realización de algunas de las actividades propuestas es necesario disponer de material y, aunque la mayoría de los encuestados afirmó poseer material suficiente, existen familias sin acceso a este material o sin material suficiente para todo el confinamiento. El nivel socio-económico de las familias no debería crear una barrera para aprender, por ello, han existido iniciativas como la llevada a cabo por el ayuntamiento de Cartes (Cantabria) donde se repartió material escolar a los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria para posibilitar la realización de las actividades propuestas por los docentes.

La comunicación alumno-escuela es un aspecto significativo, aunque los datos muestran que existen niños que han necesitado la ayuda de sus padres para comunicarse con la escuela, e incluso casos donde esa comunicación no ha existido. Si hablamos de la comunicación familia-escuela durante la crisis del COVID-19 encontramos una respuesta casi en su totalidad positiva, donde los familiares se encontraban en posición de plantear posibles dudas o recibir información de la escuela. Sin embargo, existe un número relevante de encuestados que no conocían en su totalidad los métodos de evaluación.

Para finalizar con las preguntas cerradas, cabe destacar que todos los encuestados, a excepción de un individuo, se mostraban a favor de finalizar el curso sin regresar a las aulas, es decir, continuando en la modalidad de educación a distancia que, pese a sus carencias y dificultades, parece ser la única manera de limitar el contagio del virus entre los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a las preguntas abiertas encontramos diferentes opiniones, pero las más destacables son: la valoración tanto de las ventajas del uso de internet en lo referente al uso escolar como de los recursos interesantes de los cuales se está haciendo uso y la buena valoración sobre la adaptación de la escuela a la crisis del COVID-19.

Pese a las adversidades que han aparecido al implantar una educación a distancia, no debemos olvidar las lecciones aprendidas. Aún no se conoce con

exactitud si el curso 2020/2021 será presencial, a distancia o mixto, pero no podemos seguir ignorando las posibilidades que las TIC nos han brindado. Si ha sido posible finalizar el curso académico a distancia gracias a las TIC, estas pueden otorgarnos ventajas notables dentro del aula, teniendo en cuenta que es necesaria una mayor formación, el desarrollo de competencias digitales tanto para docentes, como para familias, y una verdadera alfabetización mediática que nos permita convivir en una sociedad digitalizada, haciendo frente a las adversidades que podamos encontrar. Tal vez este infortunio haya sido el primer paso para la digitalización de la educación y poder sacar el mayor provecho en pro de una sociedad más equitativa, en la que las tecnologías se conviertan en un aliado de la educación.

## Referencias bibliográficas

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Revista de estudios de comunicación*. 13, 55-62.

<https://bit.ly/2F7zSSc>

Alderete, M., Di Meglio, G., & Formichella, M. (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿Una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educación*, 377, 54-81. <https://bit.ly/2DtewhC>

American Academy of Pediatrics (AAP), Committee on Public Education. (2001). Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107, 423–426.

<https://bit.ly/3gZhNTI>

Area, M (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-17.

<https://bit.ly/2Z9aHpc>

Aretio, L. G. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(1), 11-40. <https://bit.ly/3bCc5WI>

Australian Government. (2014). Move and play every day: National physical activity recommendations for children 0–5 years.

Baxter, J. (2002). Patterns of change and stability in the gender division of household labour in Australia, 1986–1997. *Journal of Sociology*, 38(4), 399-424.

<https://doi.org/10.1177%2F144078302128756750>

Brown, A., & Council on Communications and Media Executive Committee. (2011). Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040–1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>

Brunner, J. (2003): *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* Fondo de Cultura Económica.

Casper, L. M., & Bianchi, S. M. (2001). *Continuity and change in the American family*. Sage Publications.

Cavia, N. (2020, abril, 20). Cartes repartirá material escolar a los alumnos de Infantil y Primaria. *El Diario Montañés*. <https://bit.ly/3gVOEsw>

Chen, W., Wellman, B., & Board, A. G. C. A. (2003). Charting and Bridging Digital Divides: Comparing Socio-economic, Gender, Life Stage, and Rural-Urban Internet Access and Use in Eight Countries. <https://bit.ly/3jPEZ8s>

COMISIÓN EUROPEA (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. <https://bit.ly/31XRBo2>

Comisión Europea (Ed.). (2007). Directiva 2007/65/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras. [Diario Oficial L 332/31 de 18.12.2007]. <https://bit.ly/2FbEh6l>

Craig, L., & Bittman, M. (2005). *The effect of children on adult's time use: an analysis of the incremental time costs of children in Australia*. Canberra, ACT: Social Policy Research Centre.

De Ibarreta, C. M., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M. E., Núñez, A., & Martín, M. J. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de la ADE. Un enfoque de género. *Documento de trabajo, Universidad Pontificia Comillas*. <https://bit.ly/3bwcj1s>

Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H). <https://bit.ly/2EUIEV4>

Fletcher, A.C., & Blair, B.L. (2014). Maternal authority regarding early adolescents' social technology use. *Journal of Family Issues*, 35(1) 54- 74. <https://doi.org/10.1177%2F0192513X12467753>

Flores, T. G., Ramírez, M. T. G., Vidal, C. E., & Sánchez, R. C. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura*, 3(1). <https://bit.ly/3lNcg6d>

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

García Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. Intervención y Mediación Familiar. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas.

García, E. S. (2020). Reflexiones sobre la educación telemática en tiempos de coronavirus. *Revista AOSMA*, 28, 13-19. <https://bit.ly/3buD8Tz>

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>

Garrison, D.R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235-241. <https://bit.ly/3i3updw>

Garrison, D.R. (1989). *Understanding distance education: A framework for the future*. Routledge.

Gómez, G., Sarramona, J. y Vila, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán López (eds.), Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (pp.29-87). Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.

Graffman, K. (2008). *Mamma vet bäst (Mama knows best)*. [Entrevista]. Internet World, 2008-05-28

Guedez, V. (1984). Las perspectivas de la educación a distancia en el contexto de la Educación Abierta y Permanente. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3.

Hernández, A. (2020). ¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19? *UNICEF*. <https://bit.ly/3bs8xWX>

Hiltz, S. R., Zhang, Y., & Turoff, M. (2002). Studies of effectiveness of learning networks. *Elements of quality online education*, 3, 15-41. <https://bit.ly/2Z4tuCi>

Ianni, N.D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Barcelona: Paidós.

Ibáñez, R. (1984). El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento. *Universidad abierta. Revista de estudios superiores a distancia*. 2, 163-180.

Ilhmeideh, F.M., & Shawareb, A.A. (2014). The association between Internet parenting styles and children's use of the Internet at home. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 411-425. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944723>

Junta de Andalucía (2015). *Educación para proteger. Guía de formación TIC para padres y madres de menores de 3 a 11 años*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

Kerr, S. (1991). Lever and fulcrum: Educational technology in teachers' thought and practice. *Teachers College Record*, 93(1), 114-136.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Reporte Final EU Kids Online*. London School of Economics and Political Science.

Llorente Cejudo, M. D. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit*, 31, 121-130. <https://bit.ly/2GpFDLs>

Lwin, M. O., Stanaland, A. & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84, (2), 205-217. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2008.04.004>

Marco Europeo de la Competencia Digital para el Ciudadano.

Marqués, P. (2000). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital*. Roles de los estudiantes de hoy. Barcelona: UAB. Recuperado de: <https://goo.gl/j614pn>

Martín, A. G. (2008). Las TIC en la formación del maestro: "realfabetización"



digital del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), 191-206. <https://bit.ly/356zcHt>

Martín, A. G., & González, A. T. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (91), 15-27. <https://bit.ly/2Gz3Hf9>

Martín, M. M. (2020). Vílchez, LF (2019). En defensa del maestro. Madrid: PPC, 248 pp. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 254-256. <https://bit.ly/2F48zZ4>

Martínez, J. I., Cortés, A., Medrano, C., & Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: A cross-cultural study. *Computers and Education*, 70, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.036>

Ministerio de Economía y Empresa. (2019). *Informe cobertura de banda ancha en España en el año 2018*. Gobierno de España.

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76. <https://bit.ly/2QWTYBd>

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24(11), 3423-3435. <https://bit.ly/3ielENK>

Oliva, A., & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 20(77), 61-76. <https://doi.org/10.1174/021037097761403253>

Orellana, E. R., Domínguez, J. M., & Santin, M. M. (2016). Análisis comparativo de las prácticas docentes con recursos TIC. Estudio de casos con profesores de Infantil, Primaria y Secundaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 11-29. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.11>

Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre*

*la educación infantil*. Madrid: CIDE. <https://bit.ly/3hX2PPb>

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24 (49), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>

Pericacho, M., Rosado, J. A., de Villanueva, J. P., & Arbea, L. (2020). Experiencias de Docencia Virtual en Facultades de Medicina Españolas durante la pandemia COVID-19 (I): Anatomía, Fisiología, Fisiopatología, Oncología. *Revista Española de Educación Médica*, 1(1), 32-39. <https://doi.org/10.6018/edumed.424931>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Prensky, M. (2013). Enseñar a nativos digitales. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-3. <https://bit.ly/2EZMRpe>

Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). *Consecuencias de la pandemia COVID19 en la salud mental asociadas al aislamiento social*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.303>

Rodríguez, L. O., Díaz, M. I. C., & Pandiella, R. L. (2020). Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 92-103.

Rodríguez-Izquierdo, R.M (2020). Recuperado de <https://bit.ly/356Xv8a>

Romero, L. L. (2012). La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 10(3), 85-99. <https://bit.ly/3h1zBgW>

Romero, R. (2006): *Las Nuevas Tecnologías en Educación Infantil*. El rincón de

ordenador. Sevilla: Eduforma. MAD.

Ruiz, C. J. G., & Gómez, S. M. (2019). Prácticas educativas mediadas por TIC: Un análisis de la metodología del profesorado a través del Programa Escuela 2.0. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 75-85. <https://bit.ly/3lMBZeS>

Sauvé, L. (1992). Origini e sviluppo dell'instruzione a distanza. *Istruzione a Distanza*, IV, 2.

Shachar, M., & Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.153>

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Medidas tomadas en distintos países en Educación Parvularia frente a la contingencia global del COVID-19. <https://bit.ly/3i33NJO>

Ubillos Landa, S., González Castro, J. L., Puente Martínez, A., & Gracia Leiva, M. (2020). *Afrontando el impacto del COVID-19: resultados preliminares I*. Universidad de Burgos.

Wong, Y. C. (2010). Cyber-Parenting: Internet benefits, risks and parenting issues. *Journal of Technology in Human Services*, 28(4), 252-273. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.562629>

## **Anexo**

### **Anexo I. Cuestionario.**

1. ¿Qué relación guarda con el alumno/a?
  - a) Madre.
  - b) Padre.
  - c) Tutor legal.
  
2. ¿Qué nivel de estudios tiene usted?
  - a) No tengo estudios.
  - b) Educación Primaria
  - c) E.S.O.
  - d) Bachillerato
  - e) Universidad.
  - f) Formación profesional.
  
3. Situación laboral antes de la crisis del COVID-19:
  - a) Estudiante.
  - b) Trabajo.
  - c) No trabajo.
  - d) Registrado en el paro.
  - e) Jubilado.
  
4. Situación laboral durante la crisis del COVID-19:
  - a) Misma situación.
  - b) He sufrido un ERTE.
  - c) He sido despedido.
  - d) Realizo teletrabajo.
  
5. ¿Qué curso está realizando su hijo/a?

- a) Infantil - 3 años.
- b) Infantil - 4 años.
- c) Infantil - 5 años.
- d) 1º de primaria.
- e) 2º de primaria.
- f) 3º de primaria.
- g) 4º de primaria.
- h) 5º de primaria.
- i) 6º de primaria.

6. Su hijo/a acude a un centro:

- a) Público.
- b) Concertado.
- c) Privado.

7. ¿Su hijo/a dispone de un dispositivo electrónico con conexión a internet del que pueda hacer un uso adecuado para seguir el curso en esta situación?

- a) Sí.
- b) No.

8. ¿Cómo es su conexión a internet?

- a) Buena, no falla nunca.
- b) Regular, en ocasiones falla.
- c) Mala, suele fallar a menudo.

9. ¿El centro está haciendo uso actualmente de las clases online?

- a) Sí.
- b) No.

10. ¿En su familia se está siguiendo el curso en la modalidad online?

- a) Sí
- b) No.

11. ¿Considera que los profesores/as han adaptado el material escolar (actividades, fichas de trabajo, textos para leer, formas de comunicación...) a esta nueva situación?

- a) Sí, los materiales se han adaptado a la educación a distancia.
- b) No, siguen usando los mismos métodos, pero a través de internet.

12. Considera que su hijo/a está trabajando (tanto horas realizando actividades como horas conectado a las clases online) ...

- a) Lo mismo que cuando tenía clases presenciales.
- b) Más que cuando tenía clases presenciales.
- c) Menos que cuando tenía clases presenciales.

13. ¿Cómo están actuando los profesores?

- a) Los profesores/as proponen actividades para que los alumnos las realicen de manera autónoma, y además imparten clases online para facilitar la resolución de esas actividades.
- b) Los profesores/as solo proponen actividades para realizar de manera autónoma, pero sin clases online.
- c) Los profesores/as imparten clases online, durante las que se hacen las actividades.
- d) Los profesores/as proponen actividades y materiales para que los niños trabajen con sus familiares.

14. ¿Conocen los métodos de evaluación que se van a utilizar durante el uso de las clases online?

- a) Sí, los conocemos.
- b) Sí, los conocemos pero no en exceso. Seguimos teniendo dudas.
- c) No, no se nos ha comunicado nada al respecto.

15. ¿Está satisfecho con la manera en que el colegio se ha adaptado a la enseñanza virtual?
- a) En general sí.
  - b) En general no.
16. ¿Considera que la implicación docente es la adecuada?
- a) Sí, en general están haciendo lo correcto dentro de sus posibilidades.
  - b) No, deberían implicarse más.
17. ¿Su hijo/a tiene una comunicación fluida con la escuela para recibir información o plantear posibles dudas?
- a) Sí.
  - b) No.
  - c) Solamente en algunas materias, depende del profesor.
  - d) Sí, pero necesita mi ayuda.
18. ¿Usted tiene una comunicación fluida con la escuela para recibir información o plantear posibles dudas?
- e) Sí.
  - f) No.
  - g) Solamente en algunas materias, depende del profesor/a.
19. ¿Dispone de suficiente material escolar en casa (cartulinas, lápices, tijeras, pinturas, libros para lectura, libros de texto, cuadernos, calculadora...)?
- a) Sí.
  - b) No.
  - c) Sí, pero no para todo el confinamiento.
20. ¿Se considera competente a nivel digital para buscar información?

- a) Sí.
- b) No.
- c) Me defiendo.

21. ¿Considera que está capacitado/a para ayudar a sus hijos con las tareas durante la crisis del COVID-19?

- a) Sí.
- b) No.
- c) Depende de la dificultad de las tareas.

22. ¿Su hijo/a sabe manejar las herramientas que necesita en las clases?

- a) Sí, sabe utilizarlas sin problema.
- b) Sí, aunque tiene alguna dificultad con ciertas herramientas.
- c) No, no sabe manejar las herramientas necesarias.

23. ¿Usted puede ayudar a su hijo/a en el manejo de estas herramientas?

- a) Sí, puedo.
- b) No, no puedo.

24. ¿Está a favor de que se finalice el curso sin regresar a las aulas?

- a) Sí.
- b) No.

25. Escriba 3 ventajas de internet en lo referente al uso escolar.

26. Escriba 3 desventajas de internet en lo referente al uso escolar.

27. Comente si considera que se están utilizando recursos interesantes en alguna asignatura.



28. ¿Cómo es su visión respecto a la respuesta del centro?

29. ¿Ha cambiado la forma en la que ayuda a su hijo/a con la tarea? ¿Tiene dificultades? ¿Qué cambiaría?